

PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E NARRATIVAS FORMATIVAS: ITINERÁRIOS DESCOLONIZADORES

(AUTO)BIOGRAPHICAL RESEARCH AND FORMATIVE NARRATIVES: DECOLONIZING ITINERARIES

Jaqueline Barbosa da Silva¹
Samanta Gabriely Alves dos Santos²

RESUMO

Este artigo busca partilhar o panorama da pesquisa (auto)biográfica, ampliando para as narrativas formativas que dão visibilidade as trajetórias de vida e formação dos sujeitos. Apresentamos, inicialmente, o inventário das produções inscritas na sétima edição do Congresso Internacional de Pesquisas (Auto)Biográficas. Em seguida, disponibilizamos eixos de análise teórico-metodológicos que orientam os itinerários formativos de pedagogos(as). Os resultados, advindos desse duplo percurso investigativo, possibilitaram mapear as produções do campo da pesquisa (auto)biográfica com destaques para o avanço dos modos de acesso a formação e ao exercício profissional. As contribuições para a reflexão do itinerário formativo, mesclado por temporalidades, eventos e lugares, torna um campo fértil para o acesso ao trabalho de gênese sociocoletiva pela qual os indivíduos constroem a trajetória profissional de forma cumulativa e integrativa segundo uma hermenêutica descolonizadora que faz da trama narrativa seu modo de apreensão e de inteligibilidade da vida.

Palavras-chave: Pesquisa (auto)biográfica; Narrativa formativa; Espaço não escolar; Hermenêutica descolonizadora; Educação.

ABSTRACT

This article seeks to share the autobiographical research panorama expanding it to the formative narratives of educators who work in the non-school space. We present the inventory of publications submitted to the seventh edition of the Congresso Nacional de Pesquisas (Auto)Biográficas. Then, we provide axes of theoretical-methodological analysis that guide the formative itineraries of the pedagogues. The results, stemming from this dual investigative path, made it possible to map the productions in the field of (auto)biographical research with emphasis on the advancement of the means of access to training and professional practice. The contributions to the reflection on the formative itinerary, intertwined with temporalities, events, and places, make it a fertile field

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, PE, Brasil). Atualmente é Professora Associada do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. E-mail: <jaqueline.barbosa@ufpe.br>.

² Atualmente é Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. E-mail: <samsagasgb@gmail.com>.

of access to the work of collective social genesis. Through this work, individuals build their professional trajectory in a cumulative and integrative way, according to a decolonizing hermeneutics that makes the narrative web its form of apprehension and life intelligibility.

Keywords: (Auto)biographical Research; Formative narrative; Non-school space; Decolonizing hermeneutics; Education.

1. INTRODUÇÃO

Escrever sobre o que se faz e o que se sente tornou-se um recurso de pesquisa crucial para analisar o cotidiano e o exercício profissional.

No âmbito da educação, as narrativas de formação compõem um método de construção do conhecimento que reflete o fazer pedagógico e a ressignificação da própria ação. Nesse sentido, o estudo da narrativa é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo.

Assim, as narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos sujeitos³. Na leitura transversal das trajetórias de vida, pessoal e profissional, é possível um diálogo entre o individual e o sociocultural. Nesse recorte temporal, convém lembrar que, a narrativa (auto)biográfica elucida a memória como elemento principal na constituição da identidade.

Em Passeggi (2016), a memória deixa de se voltar unicamente para o passado e passa a fazer parte do alicerce no presente, buscando no passado aquilo que se tornam úteis para reinventá-lo, adequando-o a um projeto de vida futuro.

Nossa inquietação visa compreender as narrativas formativas que dão visibilidade as trajetórias de vida e formação dos sujeitos.

Conceber as narrativas como abordagem formativa nos possibilitaram a aproximação do processo de construção de uma consciência histórica de si e das aprendizagens disponibilizadas nos territórios habitados.

³Sobre o uso das narrativas, no âmbito educacional, ver: LARROSA (1995); MCEWAN e EGAN (1995).

Essas trajetórias formativas assumem valores e concepções, bem como, constroem identidades e subjetividades num tempo histórico que demarca a constituição do sujeito enquanto ser social.

Nessa direção, as narrativas (auto)biográficas possibilita compreender o sujeito e o seu lugar no mundo, superando a separação entre o conhecimento científico e o saber popular através do projeto político e epistêmico de descolonização⁴.

Nesse viés, nosso interesse emerge do lugar de luta e resistência assumido no percurso formativo vivenciando num Centro Acadêmico de Ensino Superior, instituído no contexto da política de interiorização das universidades públicas federais⁵, localizado no nordeste do Brasil, no agreste de Pernambuco, com participação em grupos de estudos, extensão e pesquisa que evidenciam as narrativas (auto)biográficas como suporte autoformativo e transformador.

Vale destacar que, a prática de extensão universitária se alinha a compreensão de Silva *et al.* (2021, p. 15), adquirindo “[...] um *status* epistemológico, robustecendo a investigação científica, os interesses políticos de afirmação dessa população e os conteúdos de ensino-aprendizagem.”

Para compreender as narrativas formativas construímos o inventário das produções inscritas na sétima edição do Congresso Internacional de Pesquisas (Auto)Biográficas (CIPA), identificando, na produção do conhecimento, o caráter descolonizador do processo identitário do sujeito na relação entre si e o mundo.

⁴ Compreensão crítica de uma história não neutra que recupera e reposiciona os legados de práticas e saberes pedagógicos emancipatórios e o questionamento dos enfoques epistêmicos hegemônicos descontextualizados e eurocêtricos (DÍAZ, 2010; SAID, 1996; WALSH, 2009).

⁵ Remetemo-nos a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, cuja primeira fase, denominada de Expansão I, teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal, o qual contava até o ano de 2002 com 45 universidades federais e 148 campus/unidades. No estado de Pernambuco, o processo de interiorização ocorreu com a construção dos seguintes campi: I) a Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), vinculada à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); II) o Centro Acadêmico do Agreste (CAA), em Caruaru, e o Centro Acadêmico de Vitória (CAV), em Vitória de Santo Antão, vinculados à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); III) o Campus Ciências Agrárias (CCA) e o Campus Petrolina Centro (CPC), ambos em Petrolina, vinculados à Universidade Federal do Vale de São Francisco (UNIVASF).

Quanto aos itinerários formativos de pedagogos(as) que atuam no espaço não escolar, revisitamos o campo epistemológico das pesquisas (auto)biográficas em educação e selecionamos duas organizações sociais localizada no nordeste do Brasil.

O artigo se encontra dividido em quatro partes. Na primeira, abordamos as categorias teóricas, a saber: pesquisa (auto)biográfica e espaço não escolar. Na segunda parte, apresentamos o percurso teórico-metodológico, evidenciando o campo empírico, os instrumentos de coleta das informações. Na terceira parte, sistematizamos a análise dos resultados e os desdobramentos da investigação. Por fim, apontamos as considerações finais.

2. A CONSTRUÇÃO PARTILHADA DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

No âmbito das ciências sociais as abordagens autobiográficas e biográficas são apontadas como “renovação dos modos de conhecimento científico” (NÓVOA, 1992, p. 18), rompendo com a racionalização das produções científicas e atribuindo um novo viés a essas investigações.

118

As abordagens autobiográficas e biográficas não podem ser delimitadas a um espaço territorial e a um precursor, mas como um movimento amplo, iniciado nas ciências sociais, que abrange diferentes áreas do conhecimento, a exemplo da educação, a qual vem ganhando força nas últimas décadas.

A autobiografia corresponde a pesquisa voltada para a autorreflexão, que possibilita ao pesquisador-pesquisado um movimento de reflexão das imbricações de suas narrativas, permitindo a inserção de novas temáticas e sujeitos na construção do conhecimento. Enquanto, a abordagem biográfica focaliza a história do sujeito como autorreferência da construção do conhecimento, remetendo os indivíduos a responsabilidade de encontrar por si só meios de se instituir como sujeito de direitos na sociedade.

Nos anos 70, os métodos positivistas de hipótese-verificação, desconsiderava o sujeito epistêmico, sendo invisibilizados pelos padrões coloniais, como afirma Souza (2008),

O pressuposto principal da racionalidade moderna é a separação sujeito/objeto e a crença de que é passível de conhecimento apenas o que for possível ser medido, ordenado, comparado, etc. Logo a subjetividade deveria ser exorcizada da ciência. Os

cientistas deveriam escrever sobre o que eles pesquisam e não sobre o que eles são, deveriam escrever sobre suas descobertas e não sobre suas crenças e valores (p. 173).

Contra essa hegemonia, os estudos, entre outros, das narrativas (auto)biográficas priorizam sujeitos negados enquanto produtores de conhecimento e passou a consagrá-los como sujeito epistêmico.

Logo, destaca-se o caráter epistemopolítico, que centraliza a capacidade humana de reflexão autobiográfica do sujeito, permitindo planejar ações de emancipação e empoderamento para superar interpretações culturais excludentes que o oprimem. Nessa direção, a aposta pós-colonial “se opõe a uma visada elitista do conhecimento que desconhece essa capacidade de reflexividade humana e de interpretação do cidadão ‘comum’ que sofre as pressões cotidianas que o destituem dos seus direitos e embotam sua consciência crítica”. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 10)

O sujeito e a sua reflexividade são apostas do processo de conhecimento e atua como possibilidade de romper com o padrão eurocêntrico, aliando-se a liberdade de instrumentos e linguagens, permitindo o descobrimento de si e do outro.

119

Contudo, compreender esse movimento plural, autoformativo e interpessoal contribui para a autoformação dos indivíduos e o estar no mundo. Nessa direção, Ferrarotti (1991) evidencia a importância dos coletivos sociais,

Cada indivíduo não totaliza directamente a sociedade inteira, ele totaliza-a por meio do seu contexto social imediato, os pequenos grupos de que faz parte; nestes grupos são, por seu turno, agentes sociais activos que totalizam o seu contexto, etc. De modo similar, a sociedade totaliza cada individualidade específica por meio das instituições mediadoras que focalizam esta sociedade no indivíduo com crescente especificidade. (p. 174).

Para Ferrarotti (1991) a relação dos sujeitos com a sociedade, com os grupos que se identifica e do qual participa é uma relação de dar-e-receber, na medida que o sujeito é influenciado por esse meio e o mesmo influencia-o.

Ao considerar o giro narrativo várias formas de linguagem passam a pautar as experiências dos indivíduos, possibilitando reflexão sobre as mesmas, entre elas: a tomada de consciência e a produção de novos conhecimentos, a fim de melhor compreender as armadilhas cotidianas que destitui seus direitos e sabotam a consciência crítica.

Nessa direção, os sujeitos em seus processos de construção e reconstrução, possibilitam o movimento com formas de linguagens que acenam para um leque de possibilidades e suportes de investigações na perspectiva (auto)biográfica e biográfica, sendo, entre outros, expressos em imagens, fotografias, desenhos, coreografias de dança, filmagens e cartas.

Suárez (2017) afirma, como característico das narrativas, a rejeição de métodos universais e excludentes nas produções de conhecimentos. A pujança das narrativas é revelada pelo pluralismo teórico-metodológico através do uso criativo e diversificado dos recursos de investigação.

Ou seja, as narrativas constituem uma metodologia de investigação do sujeito em dois vieses: a narrativa (auto)biográfica que se insere numa metodologia autorreferente e a narrativa biográfica que se constitui no processo autorreflexivo.

Segundo Abrahão e Frison (2010), as narrativas (auto)biográfica tem por intencionalidade (re)construir a memória, pessoal ou coletiva, contextualizando e estabelecendo relação com o período sócio-histórico-cultural que o sujeito interage. Essa abordagem, a metodologia autorreferente, põe o sujeito na construção da investigação. Enquanto que, a narrativa biográfica atua como autorreflexiva, sendo o sujeito o autor de sua própria biografia, de forma que, o mesmo aprenda com a tomada de consciência a partir da sua própria reflexão.

Nessa direção, as narrativas (auto)biográficas confrontam a produção de conhecimento hegemônico, trazendo outros sujeitos, formações e práticas para o processo de socialização, validação e reconhecimento, destacando-se pelo movimento de resistência iniciado no século XIX, na Alemanha, como uma alternativa sociológica ao positivismo.

Essa perspectiva metodológica foi aplicada pela primeira vez em uma escola de Chicago, em 1920, por sociólogos americanos, despertando algumas controvérsias em torno da sua epistemologia. A partir desse momento, alguns estudiosos da área começaram a reivindicar a autonomia do método.

Ferraroti (2010) reivindicava a autonomia do método biográfico, por considerar que as narrativas formativas são suficientes para compor uma pesquisa legítima, indicando a necessidade de uma renovação metodológica.

Inicialmente, vieram as críticas à objetividade, caracterizadas pelas metodologias positivistas, fazendo emergir uma abordagem alternativa com o método biográfico. As grandes explicações estruturais, construídas a partir de categorias generalizadas, não satisfaziam os sujeitos envolvidos, conclamando uma renovação metodológica. As técnicas, embora cada vez mais sofisticadas, não correspondiam a nenhum crescimento real do conhecimento sociológico, daí a valorização crescente do método da narrativa formativa.

Em segundo lugar, o método das narrativas formativas correspondeu à exigência de uma nova metodologia diante do capitalismo avançado. Isto é, uma metodologia que respondesse à necessidade social, para que as pessoas pudessem compreender a vida cotidiana nas suas dificuldades e contradições (SANTOS e GARMS, 2014). Uma das críticas feitas ao método narrativo é que ele se constitui em uma aposta científica que apresenta dois aspectos surpreendentes: o primeiro é a subjetividade atribuída como um valor de conhecimento, visto que a realidade é lida do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado, ao passo que a interação pessoal é densa e complexa. No entanto, é a ausência de objetividade o que, aliás, difere o método biográfico das metodologias quantitativas e experimentais, pois os elementos quantitativos são pouco relevantes já que a biografia como método se sustenta quase que exclusivamente em dados qualitativos.

121

Outro aspecto a considerar é o caráter qualitativo e subjetivo, distanciando-se de esquemas de hipótese e verificação. O método narrativo projeta-se fora do quadro epistemológico até então estabelecido para as ciências sociais. Entretanto, ele possui uma especificidade heurística⁶, que impede o entendimento das biografias como meramente materiais justapostos, isto é, apenas como protocolos dos conhecimentos sociológicos, traduzidos em informações.

⁶ Ciência que tem por objeto a descoberta dos fatos.

Nesse sentido, Ferraroti (2010) enfatiza a utilização inadequada do método, apenas como suporte centrado em informações, deturpando sua real concepção. Ele pode ser utilizado como fonte de informações, com todo cuidado, mas essa utilização não deve ser confundida com a especificidade heurística do método biográfico. Portanto, tomar as biografias como exemplo ou caso empobrece seu uso, pois contraria o pressuposto da subjetividade inerente ao método.

Como salienta Ferraroti (2010), a biografia não pode ser um instrumento de controle como nos modelos formais de investigação, que pretendem confirmar e verificar conhecimentos. Ao contrário, pretende ser fonte de novos conhecimentos, constituindo um enfoque de investigação que permite captar o movimento da vida e formação.

E ainda, apresentam-se como, uma modalidade de indagação e ação pedagógica que assenta-se no pressuposto do reconhecimento do sujeito, tornando público os sentidos e significados que constitui a experiência educativa.

Tratando-se de um campo relativamente novo, a análise pormenorizada advinda da produção do conhecimento, revela o potencial das abordagens autobiográficas em suas diferentes dimensões.

O relevo ao espaço formativo não escolar, admitido por Brandão (2003) como sendo o lugar onde viver o fazer faz o saber, ganha forma com a amplitude de lugares que se reservam ao fazer educativo.

A evidência de novos espaços formativos traz o anúncio de práticas voltadas para humanização, tendo como elemento central a formação crítica e reflexiva dos sujeitos num constante movimento de novas configurações sociais que demandam intervenções nos processos aprendentes e ensinantes, fazendo o que Suárez (2008) afirma como sendo o tecer uma crítica as modalidades convencionais de investigação educativa e considerar a nova configuração do conhecimento crítico no empenho de experiências e saberes para transformação das situações de injustiça e imaginação pedagógica.

3. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A investigação, de natureza empírica e documental, priorizou o *corpus* documental do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográficas (CIPA) em sua sétima edição. O congresso foi escolhido por ser específico das narrativas, por consolidar o movimento (auto)biográfico no campo educacional do Brasil e por sua abrangência internacional, representando um fórum de discussões e debates específicos na área, bem como incentivando novas pesquisas, reunindo intelectuais consagrados, com grupos de pesquisas e associação, e ainda, oportunizando a visibilidade de novos/as autores/as no processo de investigação.

Dois materiais são citados por Ferraroti (2010) para tratar das especificidades do método biográfico, são eles: (1) os materiais primários, as narrativas de formação recolhidas por um pesquisador por meio de entrevistas, e (2) os materiais biográficos secundários, tais como correspondências, fotografias documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornais e etc.

Nesta investida epistemológica, ousamos em tomar a narrativa-formativa como objeto de estudo e concebemos a hermenêutica descolonizadora como aposta metodológica para acessar os instrumentos que permitem a aproximação com os sujeitos de direitos, em meio a vida, na plenitude de sua humanidade, exercendo a reflexão sobre si e sua experiência no mundo que o cerca.

Neste artigo, o estreitamento da relação entre o sujeito epistêmico e o sujeito da experiência assenta-se em dois percursos teórico-metodológicos⁷. O primeiro, evidencia o inventário das produções circunscritas na sétima edição do Congresso Internacional de Pesquisas (Auto)Biográficas (CIPA) e revisita o campo epistemológico das pesquisas (auto)biográficas em educação. O segundo, centra nas narrativas formativas de sujeitos que atuam em duas organizações sociais.

⁷ Fazemos referência aos resultados advindos de duas pesquisas vinculadas ao grupo de estudos Grupo de Estudos e Pesquisas Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos, linha Diversidade na EJA (étnico-racial, gênero, pessoas com deficiências e orientação sexual) da Universidade Federal da Paraíba (PB, Brasil), em colaboração com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), através do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste, vêm desenvolvendo atividades de formação e publicações científicas apoiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A interpretação das informações se utilizou da análise de conteúdo temática (BARDIN, 2011), constituída pela pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, tanto no mapeamento das pesquisas científicas, quanto na entrevista narrativa com sujeitos de duas organizações sociais, campo empírico da investigação.

O VII CIPA, ocorreu nos dias 17 a 20 de julho de 2016 em Cuiabá – MT. Foi sediado na Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, com a temática Narrativas (Auto)biográficas conhecimentos, experiências e sentidos. Contou com seis eixos temáticos, foram eles: (I) Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica; (II) Espaços formativos, memórias e narrativas; (III) Infâncias, narrativas e diálogos intergeracionais; (IV) (Auto)biografias, narrativas digitais, história, literatura e artes; (V) Escrita de si, resistência e empoderamento; (VI) Histórias de vida, gênero e diversidades. Seus seis eixos contam cm trabalhos nas modalidades comunicações, sessões conversas, comunicações e pôsteres, totalizando 481 trabalhos nessas modalidades, conforme a tabela 1.

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos por eixo(s) e modalidade(s)

Eixo(s)	Modalidade(s)			Total
	Comunicações	Sessões Conversas	Pôsteres	
1-Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica	18	13	3	34
2-Espaços formativos, memórias e narrativas	222	45	41	308
3-Infâncias, narrativas e diálogos intergeracionais	22	1	4	27
4-(Auto)biografias, narrativas digitais, história, literatura e artes	32	4	4	40
5-Escritas de si, resistência e empoderamento	33	4	3	40
6-Histórias de vida, gênero e diversidades	28	1	3	32
Total por modalidade	355	68	58	481

Fonte: Dados sistematizados pelas pesquisadoras.

Da modalidade comunicações, o eixo II, sobressai sobre os demais, com o quantitativo de 222 trabalhos, sendo analisadas aqueles direcionados a narrativa (auto)biográfica, totalizando 101 produções⁸, com destaque aos sujeitos, formações e práticas na produção de conhecimento.

Na fase da pré-análise selecionamos os resumos na modalidade comunicações, organizando o mapeamento da produção do CIPA a partir do título, objetivos e metodologia. Na sequência, realizamos a exploração do material, selecionando os trabalhos que utilizaram as narrativas (auto)biográficas em suas investigações.

O resultado do material, advindo do tratamento das informações, aliaram-se aos critérios de seleção dos participantes do campo empírico, chegando nos colaboradores/as da pesquisa. Para acesso às narrativas formativas, utilizamos a entrevista face a face, com apoio do gravador na coleta das informações.

Assim, unimos o que há de mais universal, advindo dos resultados das investigações, com o mais pessoal, advinda da interação vivenciada. Isto é, o modo mediante o qual as narrativas foram produzidas.

Como afirma, Daniel Bertaux (1981) na Introdução de *Biography and society: the life history approach in the social sciences*,

O que está em jogo é a relação entre o sociólogo e a pessoa que torna este trabalho possível, aceitando ser entrevistada sobre suas experiências de vida; e em um sentido mais largo, as relações entre sociologia e sociedade, entre a busca do conhecimento sobre relações socioestruturais e os vários grupos sociais que provêm destas relações. (p. 7-9).

Bertaux (1981) chama a atenção para um dos aspectos que compromete o valor e especificidade heurística da abordagem (auto)biográfica, advinda das interações orais decorridas da entrevista, primando pela subjetividade e interpretação das informações.

⁸ Para manter a identidade do trabalho preservada, utilizamos a indicação dos eixos para os trabalhos selecionados.

A subjetividade, em vários níveis, proporciona a leitura da realidade do ponto de vista do indivíduo que observa e se (re)encontra na relação de interação entre o/a narrador/a e o/a observador/a.

Ao primar por esse itinerário, corremos mais um risco, tentando evitar desvios epistemológicos e metodológicos, as análises, advinda dos resultados documental e da narração dos/as participantes⁹, cumprem o movimento da vida e da formação, com os lugares de (re)invenção de si e episódios da trajetória formativa.

4. NARRATIVAS FORMATIVAS, DESCOLONIALIDADE E REDES COLABORATIVAS

A descolonialidade atua no confronto aos padrões eurocêtricos, criados e fortalecidos pelo discurso colonial posto pela modernidade. Porém, mais do que meramente responder a um vazio epistemológico, apresentamos o discurso contra-hegemônico sobre a modernidade ocidental como superação de uma tradição de conhecer e se relacionar com o mundo, firmada nos processos de afirmação da vida em comunidade, na luta frente à colonialidade do Estado e do conhecimento moderno.

O sentimento de superioridade da modernidade ocidental, caracterizado pelo genocídio, definiu o sentimento de superioridade por parte dos conquistadores, alimentando as categorias do saber e do ser como identidades únicas que propõe a superioridade daqueles que o inventam e a dispensabilidade perversa daqueles que se concebem como inferiores¹⁰.

Uma vez examinada a natureza epistemológica das narrativas (auto)biográficas, considera-se importante destacar a perspectiva descolonial, seja por questionar a universalidade epistêmica, seja por ressaltar a diversidade e a riqueza social, possibilitando aos sujeitos silenciados a retomada da voz como grito de existência, resistência e empoderamento.

⁹ Os/as quais tiveram sua identidade resguarda, através da utilização dos pseudônimos A1 e R2.

¹⁰ Para aprofundar o duplo encobrimento e as questões que deslegitimam tal encobrimento entre modernidade/colonialidade, dos colonizados, escravizados e descobertos (e de todas e todos relacionados a elas e eles), ver Aimé Césaire, pensador, poeta e político afro-caribenho, no Discurso sobre o colonialismo (2006).

Logo, as narrativas (auto)biográficas não propõe falar por, mas falar com os sujeitos, trazendo suas experiências e memórias na construção de epistemologias na produção científica.

Portanto, evidenciamos que os trabalhos analisados, anunciam novos sujeitos na produção do conhecimento, conforme tabela a seguir:

Tabela 2 - Sujeitos da produção de conhecimento do VII Congresso Internacional de Pesquisas	
(Auto)biográficas	
Temática	Sub-temática(s)
Sujeitos	Artista contemporâneo por meio de seus personagens
	Escritores e Escritoras e seus livros
	Pianista brasileira
	Diretor de cinema
	Psiquiatra
	Fotógrafa
	Pesquisadora polonesa
	Moradores de Joinville atendidos pela Associação de Apoio aos pacientes com Esclerose Múltipla de Joinville e região, ARPEMJ.
	Diaristas
	Integrantes do Maracatu Solar do Ceará
	Jovens e adultos em contextos de periferia
	Professoras em contextos diversos
	Quilombolas
	Pessoas com deficiências
	Crianças
Fonte: Dados produzidos a partir das análises dos trabalhos dos anais do VII CIPA.	

A tabela 2 revela que as narrativas (auto)biográficas, nos trabalhos analisados, reconhece a existência de atores sociais até então pouco enfatizados ou invisibilizados na produção do conhecimento. Entre esses sujeitos, destacamos a presença da mulher, representantes de diversos espaços e condições sociais, além de suas próprias representações, são eles:

escritoras¹¹, pianistas¹², negra, favelada, esquizofrênica, psiquiatra¹³, fotógrafa¹⁴, imigrantes¹⁵, diarista, contexto de periferia, deficiente¹⁶, professora tecelã e quilombola. Quanto aos homens destacam-se artistas¹⁷ através de suas obras sejam literárias ou fílmicas, considera o movimento de resistência que se afirmam e suas representações nos mesmos, consideram o quilombola¹⁸, o griô¹⁹, o pobre, o doente e o heterônimo de Vinicius de Moraes. Visibiliza também a criança ribeirinha da Amazônia, deficientes e advindas das camadas pobres da sociedade.

William Kentridge²⁰ foi evidenciado na pesquisa em que o/a autor/a buscou compreender a resistência e atuação do mesmo no *apartheid* através de seus personagens Soho Eckstein e Felix Teitelbaum, na série de vídeos *Nine drawings for projections* (Eixo 4).

O heterônimo Helenice utilizado por Vinicius de Moraes em sua atuação na coluna do Jornal Flan como conselheira amorosa foi visibilizada quanto a compreensão os elementos sociais e políticos que contribuíam para a constituição do heterônimo em que dava conselhos amorosos às leitoras e leitores do jornal na coluna Abra o seu coração (Eixo 4).

Maura Lopes Cançado²¹ e Carolina Maria de Jesus²² foram evidenciadas como representações de resistência e empoderamento feminino de suas décadas. Foram analisados seus discursos através de seus diários para compreender como expressavam seus corpos e suas emoções por meio de suas narrativas. O diário de Maura Hospício é Deus em que relata a experiência de sua primeira internação. Enquanto o diário de Carolina Quarto de despejo descreve sua vida, suas experiências e de seus vizinhos na favela (Eixo 5).

José Atanázio de Lima conhecido como seu Juca foi evidenciado dando ênfase ao seu percurso de vida em que buscava compreender como o mesmo enfrentou as discriminações raciais no seu percurso familiar, escolar, e a na Comunidade

¹¹ Tais como: Clarice Lispector escritora e jornalista judia, naturalizada brasileira; Sônia Coutinho escritora, jornalista e tradutora brasileira; Gertrude Stein escritora e poeta estadunidense.

¹² Magdalena Tagliaferro brasileira considerada ícone da música do século XX, conquistou aos 13 anos o prêmio do conservatório de Paris.

¹³ Nise da Silveira psiquiatra alagoana, impulsionou tratamento humanizado na psiquiatria, aliando a arte na reabilitação de seus pacientes.

¹⁴ Vivian Maier fotógrafa de rua dos Estados Unidos.

¹⁵ Pesquisadora polonesa e comunidade polonesa.

¹⁶ Sara Bentes deficiente visual, cantora, compositora, jornalista e atriz brasileira. Participou de programas e entrevistas televisivas;

Thays Martinez tem deficiência visual, é advogada, escritora e um símbolo da luta pela inclusão social no país. Foi a primeira brasileira a ter um cão-guia.

¹⁷ Elias Canetti tradutor e literato de origem judia; José Saramago literato português.

¹⁸ Líder quilombola brasileiro José Atanázio de Lima.

¹⁹ Indivíduo que detém a memória do grupo e suas tradições religiosas ou folclóricas.

²⁰ Artista contemporâneo sul-africano reconhecido pela sua atuação artística nas histórias de conflitos políticos recentes, tais como apartheid (movimento de segregação racial da África do Sul).

²¹ Escritora brasileira.

²² Considerada a primeira escritora negra brasileira.

Quilombola Negra Rural Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, localizada no Município de Poconé/MT contribuiu em sua ascensão (Eixo 6).

As pesquisas revelam a visibilidade daqueles/as até então invisíveis e silenciados/as pelo sistema eurocêntrico colonial.

Souza (2008) nos afirma que a pesquisa na perspectiva (auto)biográfica dá visibilidade aos sujeitos silenciados e invisibilizados pela sociedade através do seu processo de colonização. Dessa forma, a pesquisa aponta novos sujeitos que são considerados enquanto atores do conhecimento, produtores do que outrora era considerado apenas aqueles que correspondessem ao padrão colonial. Afirma,

Passeggi e Souza (2017) afirmam que,

As narrativas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções (p. 11).

129

Ou seja, Passeggi e Souza (2017) confirma que a narrativa (auto)biográfica rompe com o lugar, a cor, a idade e o gênero epistêmico considerado nos padrões da lógica eurocêntrica. Expande seus horizontes, na evidência, na validação e na reflexão de novos conhecimentos que estão ligados a sujeitos silenciados e marginalizados. Ativam suas vozes, tirando-os do lugar de silenciamento e marginalização e recolocando-os na visibilidade da produção de conhecimentos validando e reconhecendo-os como sujeitos autores/as e atores/as. Não necessitando que falem por eles e elas, mas, expressando seus próprios gritos e lutas.

No que se refere às formações essas também dão visibilidade a novas discussões e investigações no viés político-social.

Tabela 3 - Formações presentes na produção de conhecimento do VII Congresso Internacional de Pesquisas
(Auto)biográficas

Temática	Sub-temática(s)
Formação político-social	Escritura entrelinhar
	Educação Popular
	Experiências de formação em ambientes online
	Constituição de si
	Redes de sociabilidade
	A artes da compreensão político/social
	Refletir o mundo através dos sujeitos
	Inserção de deficientes no contexto sócio-educacional

Fonte: Dados produzidos a partir das análises dos trabalhos dos anais do VII CIPA.

Na tabela 3, revela a formação político-social nos processos formativos inseridos na esfera político-social, contextualizando aspectos relacionados a identidade e experiências formativas.

A rede de sociabilidades surge com o objetivo de compreender como as relações coletivas contribuem na formação do sujeito subjetivo, político e social. Como exemplo, a influência das amizades de diversos músicos brasileiros na vida e carreira da pianista Magdalena Tagliaferro (Eixo 5).

A artes na compreensão político/social baseada na leitura dos corpos através das performances de dança, da fotografia, do desenho, da produção cinematográfica na problematização e contextualização da esfera social e política reveladas nos sujeitos (Eixo 4).

A escritura entrelinhar evidencia o que está além do que pode ser lido, refletindo as diversas possibilidades de leitura de mundo possível de um mesmo texto. Ou seja, traz a importância da interpretações e das subjetividades dos sujeitos em suas formas de compreender e se estar no mundo. Negando formas únicas de formações (Eixo 5).

As artes na compreensão político e social aliam-se as leituras de mundo possíveis através do que nos diz as obras literárias, os ambientes online e a evidencia dada aos seus usuários. Emerge a educação popular, no caso do Maracatu Solar, mas também através de cursos pré-

universitário e redes de sociabilidade que atuam como espaços de conhecimento sobre o cenário político, social e suas implicações, principalmente a constituição de si pelas artes, pelas redes sociais, pelas reflexões de onde se fala.

Dessa forma, destacamos os conhecimentos gerados no âmbito da formação político-social, orientada por um diálogo que compreende a formação a partir da dimensão de coletividade, onde os sujeitos aprendem através das subjetividades e singularidades.

Segundo Nóvoa (1992) compreender o processo formativo do sujeito nesse direcionamento político-social é ter acesso a singularidade desses indivíduos em suas relações nos diversos contextos em que se forma, visto que formar-se “supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (p. 115).

No que se refere as práticas formativas, apresentamos, na tabela 4, a produção do conhecimento revelada pelo CIPA:

Tabela 4 - Práticas presentes na produção de conhecimento do VII Congresso Internacional de Pesquisas (Auto)biográficas

Temática	Sub-temática(s)
Práticas Formativas	Transdisciplinaridade
	Educação e gênero
	Superação de barreiras sociais e físicas
	Resistência e empoderamento

Fonte: Dados produzidos a partir das análises dos trabalhos dos anais do VII CIPA.

Na tabela 4, as práticas formativas são destacadas pelas novas formas de inserção do sujeito, revelando a virada pós-disciplinar.

A transdisciplinaridade como diálogo em espaços formativos que entrecruzem conhecimentos sociais, políticos, econômicos (Eixo 2)

A educação e gênero, destaca situações em que o diálogo entre ambas proporciona a emancipação de sujeitos que são colocados em situações de normativas, machistas (Eixo 6).

A partir das narrativas entender as dificuldades de pessoas com deficiências do ponto de vista das barreiras sociais e físicas que atuam por excluir essas pessoas (Eixo 2 e 3).

Quanto a resistência e empoderamento, enfatiza a trajetória de figuras de resistência evidenciando em suas trajetórias as práticas que possibilitaram sua emancipação (Eixo 5).

Quanto às práticas formativas, a produção de conhecimento revelou o diálogo com a transdisciplinaridade, trazendo a importância e a necessidade da participação das esferas sociais-políticas-econômicas na formação de indivíduos, oportunizando a consciência crítica e superando a opressão e segregação da sociedade.

Na relação entre educação e sexualidade destaca-se a superação de práticas sociais normativas e machistas, anunciando práticas que buscam a superação do trato com as dificuldades sociais e físicas, entre elas aquelas enfrentadas por pessoas com deficiências físicas.

Essas narrativas formativas estão intimamente ligadas ao movimento de ressignificação das produções científicas, constituindo-se em ações indissociáveis ao sujeito da vida social e profissional.

Ou ainda, as narrativas formativas, tem se mostrado um campo fértil para práticas e reflexões sobre a formação ao longo da vida, e são esses aspectos que têm ampliado sua utilização na compreensão do sujeito do cuidado de si.

Em Josso (2004) o uso das narrativas consiste numa “[...] dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores” (p. 40).

As análises das narrativas formativas, disponibilizada em forma de gravação de voz, possibilitou identificar três dimensões, são elas: trajeto formativo, espaço não escolar e práticas educativas, conforme tabela 5.

Tabela 5 - Dimensão(ões) das narrativas formativas dos sujeitos

DIMENSÕES	TEMÁTICAS
Trajeto Formativo	Ensino Superior
	Componentes curriculares
	Projetos extensionistas
Espaço não escolar	Igreja
	Educação Popular
	Organizações sociais
Práticas Educativas	Instrumentos diversos

Fonte: Entrevista com os participantes da pesquisa.

Segundo a tabela 5, as dimensões (1) trajeto formativo, (2) espaço não escolar e (3) práticas educativas vincularam-se a diferentes temáticas. Quanto ao trajeto formativo, as narrativas vincularam-se ao ensino superior, componentes curriculares e projetos extensionistas.

No que se refere ao espaço não escolar, registramos vivências no âmbito da igreja, da educação popular e das organizações sociais, apontando para uma aposta política do sujeito no mundo.

Ainda, quanto às práticas educativas, os instrumentos diversos se remetem, as narrativas audiovisuais, a música, a poesia e as rodas de diálogos.

O caráter pós-disciplinar é evidenciado, mesmo quando advém de uma narrativa-formativa de escolarização com assento no ensino superior. A continuidade da formação, com

o acesso à universidade, ganha corpo na relação entre a vivência dos componentes curriculares e a dinâmica formativa, a saber:

Eu ingressei no curso de Pedagogia. No começo a gente não entende muito bem o que esta fazendo ali, não é um lugar pensado para a gente de classe popular. E de fato não foi, mas na medida em que eu fui participando, tentando entender à dinâmica da universidade, fui me encontrando nesse processo. No curso temos a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica em Movimentos Sociais, a partir desse componente curricular têm-se uma noção de que a educação, na modalidade que ela é apresentada na escola, não é única, existem outras modalidades, outras intencionalidades, outros espaços e por sua vez abrange pedagogias diversas, esse foi um primeiro elemento formador (A1).

A1 alerta-nos para a contribuição das narrativas, enquanto discurso que circula em torno de um lugar que começa a ser construído e que constitui o humano.

Ou seja, somos atravessados e banhados pela linguagem, é ela que nos constitui, somos feitos e refeitos de palavras. Nesse sentido, o sujeito revela a linguagem do vivido, narrando desde a aproximação com o campo não escolar, através da formação inicial, no curso de Pedagogia, através dos componentes curriculares Pesquisa e Prática Pedagógica 3 e Estágio supervisionado 4 - Movimento Sociais²³.

134

Algumas disciplinas, cumpridas durante o percurso universitário, só reafirmaram essa minha posição em relação a pedagogia diversas e espaços diversos. A disciplina de Estágio Supervisionado 4 - Movimentos Sociais, por exemplo, vai permitir necessariamente essa aproximação dos estudantes de pedagogia com os espaços não escolares. E isso também é mais um elemento importantíssimo, porque às vezes não se tem uma preocupação com os espaços não escolares, os currículos são mínimos, prevalecendo a pedagogia clássica, como diz Arroyo, preocupada em manter a reprodução do sistema vigente. Essas outras pedagogias, que acontecem em outros espaços, ela por vezes vai ser renegada, inclusive pelas as instituições de formações de professores (A1).

A presença de projetos extensionistas são ressaltados, revelando suas contribuições.

[...] depois eu participei de algumas ações do projeto de extensão, vinculadas ao Observatório dos Movimentos Sociais. Tentávamos levar para a escola algumas discussões que, de alguma maneira, dialogassem com sua realidade. Então, eu penso que, uma das minhas principais preocupações era não apenas entender uma determinada temática, só para cumprir aquela tarefa, mas tentar entender a necessidade daquele lugar e dialogar com ele, essa foi uma lição que eu aprendi no projeto de extensão (A1).

²³ Componentes curriculares de natureza teórico-e-prática que visam aprofundar o conhecimento junto às organizações e movimentos sociais, desenvolvendo ações e reflexões teórico-metodológicas sobre a docência em todas as suas dimensões.

Nota-se, na narrativa de A1, a preocupação do sujeito ao adentrar no espaço de pesquisa e a empatia por procurar compreender os espaços outros apresentados ao longo da vivência no projeto de extensão. Esse elemento nos remete a segunda dimensão do espaço não escolar, vinculando-o a igreja, as organizações sociais e a perspectiva de educação popular. A1, na narrativa formativa, descreve o lugar educativo e de invenção de si,

Eu ingressei na igreja católica, no movimento da igreja católica, não em um movimento de jovens, mas na própria organização litúrgica onde tínhamos um grupo, um coral que cantava nas missas. Eu lembro que, aconteceu um movimento bem interessante lá, quando a igreja do nosso bairro estava precisando fazer uma reforma e ninguém conseguia. Os padres, entravam e saíam, e ninguém se importava para fazer isso. Aí, um grupo de jovens, do qual eu participava, decidiu animar as pessoas para arrecadação de fundos para reforma. Lembro que, a fala que eu fiz na época, reafirmava o lugar da igreja, como sendo de todos/as nós! Não pertencendo a nenhum padre, a nenhuma diocese. Ela é do povo. E, se ela é do povo, a gente tem que cuidar dela. Nós é que temos que tomar a responsabilidade dessa reforma. Daí, todo mundo se animou e foi àquela participação, aplaudiram e foi àquela alegria toda. E, assim, eu tinha esperança no povo, sempre achei que as pessoas tinham o poder da mudança (A1).

Em A1, a igreja é representada, na subjetividade do sujeito, como lugar de encontro com o outro e com uma outra forma de linguagem, a qual, entre outros, acessa o sagrado, dar sentido e significado a relação do sujeito com o si, o mundo e as experiências advindas dessa relação. O lugar dessa instituição social, alia-se ao contato com o sacerdote, mas não termina nele e é rememorado por A1, no simples fechar dos olhos, narrando mais uma passagem, através da seguinte afirmação: “a gente não está aqui para cantar para o povo, a gente está aqui para cantar com o povo” (A1).

O sentimento de pertencimento, vinculado ao existir na relação com o outro, com o povo, remete-se ao direito de ter direitos, embora seja intencional e diferenciado, como afirma Gohn (2005).

Nessa direção, a aproximação com às leituras, realizadas intencionalmente no trajeto formativo, comungam da perspectiva de educação popular, sendo a mesma para/com o povo.

Assim, o trajeto formativo foi trilhado por práticas educativas que conduzem ao processo de conscientização do sujeito com o mundo.

Quando eu tive condições de ler mais alguns livros, não só de Freire, mas de outros/as autores/as que abordam a educação popular, percebi, e ainda percebo, a relação com

aquilo que eu fazia (movimento da Igreja católica - relembra). Nessa relação, é importante compreender o movimento do espaço que a gente está inserido, uma vez que, em algum momento, colocaremos em prática, onde quer que estejamos (A1).

Nessa rememoração, A1 explicita também as leituras que fez ao longo do processo formativo, no curso de Pedagogia, descobrindo-se como sujeito de luta à favor do/para povo.

Ao longo da entrevista narrativa, fez revelações sobre a aproximação com o espaço não escolar, atuando profissionalmente, através de uma organização social, situada num bairro periférico de Caruaru – Pernambuco – Brasil,

[...] minha aproximação com o Centro de Educação Popular Assunção (CEPA) se deu a partir de uma conversa com um amigo meu, ele também fazia pedagogia, e, nós dois, participávamos do Observatório dos Movimentos Sociais. Em uma conversa, ele disse: olha, eu estou realizando estágio lá no CEPA. E, eu disse, onde fica isso? Ele foi falando, fica lá na Vila Padre Inácio e tal. E, lá é muito bom, eles tem até PPP²⁴. E, no PPP eles usam Gohn (autora que trata sobre o espaço não escolar). No PPP? E, eu pensei: poxa!, esse lugar deve ser bacana mesmo. Ele me instigou a visitar, devo essa aproximação a ele. Chegando aqui, eu realmente constatei essas impressões dele e me interessei em desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Aí, eu consegui mais alguns elementos para sistematizar o meu TCC com a vertente da educação no espaço não escolar e identificar o educador popular a partir de suas práticas educativas. Em seguida, quando entreguei meu TCC para o coordenador do CEPA, como forma de disponibilizar um retorno da minha vivência, ele me convidou para fazer parte da equipe. E, hoje estou aqui! (sorriso nos lábios) (A1).

136

No depoimento, A1 evidenciou que o acesso ao ensino superior foi fundante como lugar de acesso ao conhecimento do mundo social, bem como a garantia para o exercício profissional, reconhecendo a importância das redes colaborativas no trajeto formativo, entre elas “[...] as organizações sociais de caráter religioso, filantrópico e de solidariedade são uma porta para atuação profissional, permitindo o acesso e diálogo em espaços para além do escolar”, como afirma A1.

A organização social, sem fins lucrativos, delimitou o lugar de exercício profissional, permitindo o aprofundamento teórico-prático. Nesse sentido, A1 enfatiza o caráter pós-disciplinar da narrativa formativa:

Perguntaram-me com o que eu me identificava, tinha educação infantil e tinha as oficinas para atuar. Eu respondi: neste momento, não me sinto preparado para trabalhar com a educação infantil, mas acho que tenho condições de acompanhar nos projetos e oficinas, porque eu sempre fui um apaixonado pela cultura. E, as oficinas

²⁴ Sigla usada para se remeter ao Projeto Político Pedagógico, instrumento orientador da organização pedagógica e dinâmica formativa nos espaços de ensino e aprendizagem.

tinha tudo a ver com isso. Costumo dizer que, a pedagogia de projetos que me escolheu (A1).

Ainda, A1 revela a função do CEPA, como um espaço temporal que incorpora o individual e o coletivo, o estético e o social, o pessoal e o político.

Eu sempre gostei da cena cultural, principalmente, da música. Tanto que, levo música, vídeos e poemas para contextualização do exercício das práticas educativas, entre outros, por serem carregados de conceitos. A música é carregada de política, dependendo do conteúdo da mesma, entra na discussão de gênero, na discussão étnico-racial. Então, a gente tem condições de discutir e problematizar essas questões com os/as educandos/as do CEPA. Mesmo aqueles/as que não deram continuidade ao processo de escolarização, passando poucos anos na escola. Os/as educandos/as também conseguem se identificar com a música, com as produções audiovisuais. São crianças que, em sua maioria, tem uma escolarização defasada, não contam com a presença de pai e mãe no cotidiano. Tem educandos/as aqui, no CEPA, que moram com os avós, porque os pais estão presos. Aí, a gente sabe que, isso de certa forma compromete o processo de ensino e aprendizagem, reafirmando que a escola sozinha não vai dar conta, tampouco o CEPA sozinho. Então, levamos em consideração essas questões, tentando encontrar alternativas para superar esses obstáculos (A1).

A1 coloca-se como sujeito na relação com o si, com o social, com o político, respeitando a individualidade da criança, seus valores, suas vivências externas e suas expectativas. Na convivência com o público atendido pela organização, ressalta-se o compromisso com o sujeito social e a educação para e com a comunidade participante.

Freire (2015) enfatiza que, o existir, humanamente, é preannunciar o mundo, implica ação e transformação. Nesse sentido, a educação enquanto prática humana e social, de caráter intencional, influencia e modifica a construção do sujeito singular e social, por meio da comunicação e interação com o meio sociocultural do qual fazem parte.

Podemos afirmar que, as práticas educativas ultrapassam os limites da escola, perpassam toda a sociedade, fazendo-se presentes em muitos espaços, sejam eles escolares e não escolares. Sobre as práticas desenvolvidas em outros lugares formativos, R2 afirma:

Ao chegarmos no espaço não escolar nos deparamos com uma realidade bastante diferente, comparada aquela ofertada na escola. São crianças em vulnerabilidade social, que foram agredidas, abusadas sexualmente e, muitas vezes, cometeram algum ato infracional. A partir dessa primeira constatação, começamos a elaborar projetos voltados para a assistência dessas crianças/adolescentes.

Em R2, se evidencia a dimensão teleológica da narrativa (auto)biográfica, enquanto um devir em construção que opera mudança e transformação na travessia do exercício profissional, fazendo ressaltar o caráter pós-disciplinar. A1, em acordo com R2, remete-se ao caráter descolonizador, afirmando que,

[...] as nossas práticas possuem sempre uma intencionalidade, prezamos por uma conscientização política, trabalhamos com letras de música polêmicas, onde os sujeitos debatem conosco sobre o seu meio social e sua construção enquanto cidadãos, apresentando, nas mostras pedagógicas, os trabalhos produzidos pelas as crianças/adolescentes nas oficinas de pintura, música, teatro, audiovisual, tornando-os visíveis para a comunidade (A1).

Esta ação crítica, criativa e participativa gera uma reação positiva na comunidade, onde ela pode visualizar os resultados das intervenções trabalhadas junto com as crianças e jovens. O processo libertador, enfatizado por Freire (2015), aponta para o caráter descolonizador, fazendo superar a curiosidade ingênua, a fim de melhor compreender os desafios do cotidiano e seus direitos.

Ainda, R2 narra também a importância do trabalho coletivo, referendando mais uma organização social, situada nas mesmas condições territoriais do CEPA,

138

[...] aqui, no Centro de Educação Popular Comunidade Viva (COMVIVA), por exemplo, as crianças chegam em vulnerabilidade social, sem ter o que vestir ou comer, cometeram, por vezes, ato infracional e por ser menor de idade, destinam-se para um atendimento pedagógico. Porém, as intervenções participativas não dão conta por si só, a equipe multidisciplinar é muito importante, apesar de ser um grupo composto por áreas diferentes, mas se complementam em prol de um projeto específico, visando a melhoria das crianças e jovens marginalizados (R2).

Na medida em que lançamos um olhar epistemológico para as narrativas disponibilizadas, acessamos dimensões outras do eixo central do trajeto formativo.

Na relação entre o espaço não escolar e as práticas educativas pareceu-nos pertinente enfatizar que, as narrativas de formação e seu processo socializador, como afirma Gohn (2005), são carregadas de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados.

Convém salientar aqui a noção de identidade narrativa²⁵, seja contando sua história para apropriar-se dela, seja experimentando, no percurso formativo, a promoção de mudanças que tem assento na autoformação e transformação.

Neste sentido, Suárez (2017) afirma que, o ressurgimento do sujeito dando visibilidade as suas experiências, na constituição da vida em suas diversas esferas como social, cultural, estética, pedagógica, recoloca seu lugar no mundo.

É nesse sentido que as narrativas formativas rompem com o sistema colonial eurocêntrico, fazendo consolidar objetos de investigação, até então, pouco visíveis na produção científica. Embora, mantenha-se consolidada a referência daqueles/as que ocupam o espaço do processo formativo, como: os/as professores/as da educação básica, estudantes universitários em processo de formação profissional e aqueles/as presentes no contexto da sala de aula de ensino regular, sejam eles professores/as e/ou estudantes.

Contudo, os resultados reafirmam a indissociabilidade entre o sujeito e contexto social, atribuindo pujança ao trajeto formativo, aos modos de acesso a formação e ao processo ressignificador de sua história nas novas descobertas aprendentes e formativas.

O processo aprendente e ensinante apontam para a ressignificação da vida e das experiências, advindas das memórias coletivas e do caráter descolonizador da narrativa formativa, enquanto epistemologia que reconhece os ensinamentos e aprendizagens validados pelos grupos que foram silenciados e marginalizados no processo colonial (MIGNOLO, 2008).

Ou seja, o caráter epistemopolítico, descolonizador e pós-disciplinar apontado pelos resultados, anuncia uma gramática de narrativa formacional, onde aprender e reaprender constituem as partes de um movimento contínuo de validação de lugares e sujeitos desconsiderados pelos padrões de produção do conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

²⁵ Paul Ricoeur, no livro **Soi-même comme un autre** (1990), aprofunda à noção de identidade narrativa.

Os resultados evidenciaram que às narrativas formativas, advindas do duplo percurso investigativo, apontam para uma descolonialidade que tem como horizonte a formação humana, enquanto prática libertadora, conscientizadora e transformadora.

Os percursos de formação, trilhado pelos sujeitos epistêmicos, considera o conjunto de redes colaborativas que entrelaçam as forças individuais, intersubjetivas, estéticas, éticas e políticas.

Ainda, o caráter descolonizador da narrativa formativa, evidenciou sujeitos fora do padrão eurocêntrico, como atores e produtores de conhecimento, rompendo com a perspectiva de exclusividade epistêmica referente apenas a determinados sujeitos.

Assim, o modo de acesso a formação destaca o caráter epistemopolítico advindo da relação político-social com destaque ao viés problematizador do pensamento único.

E, nesse percurso, o CIPA consolida o campo da abordagem (auto)biográfica, anunciando novos sujeitos e sua relação com o mundo, seja na diversidade linguística, seja na vigência de conflitos, de racialização, de racionalização e a hipótese-verificação.

140

Todas essas manifestações do sujeito com o mundo, implícita ou explícita, consciente ou inconsciente, participam do sentimento unitário e integrado, em uniformidade com a existência através do tempo e remete-se à noção de identidade narrativa constituída pelo acesso as redes colaborativas que cercam os/as pedagogos/as que atuam no espaço não escolar. Essas redes colaborativas são como uma porta de espaços, onde são oportunizadas, as/os pedagogas/os falar-ouvir-ler-e-escrever sobre suas experiências, descortinando as possibilidades sobre a formação através do vivido.

Para os/as participantes da pesquisa, a construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo que não é linear, de consciência de si e das representações que o sujeito constrói.

Ainda, mesmo com o giro narrativo, o acesso a formação do/a pedagogo/a conta com instituições tradicionais (igreja e universidade), remetendo ao indivíduo a responsabilidade de se situar no mundo. A potencialidade do método (auto)biográfico é evidenciada enquanto vetor

de orientação aos processos de individuação e de socialização dos seres humanos, permitindo: interrogar-se sobre como nos tornamos quem somos ou indagando-se sobre práticas sociais e o sentido atribuído a elas.

O término da investigação aponta a narrativa digital como mais um instrumento de acesso ao conhecimento que permite o estudo da diversidade discursiva das escritas da vida, trazendo à tona a escrita do sujeito na relação com o conhecimento de si e sua transformação.

Estes e outros desdobramentos sinalizam para a continuidade da investigação, constituindo-se como fonte ampliadora do viés teórico-metodológico, bem como, contribui com a reafirmação político-social dos(as) sujeitos frente a uma sociedade em constante transformação.

Por fim, a narrativa formativa desvela os silenciados da colonialidade, oportunizando o reconhecimento das suas diferenças, bem como evidencia a necessidade de redes colaborativas no processo de construção identitária do sujeito.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO; Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. **(Auto)biografia e formação humana**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERTAUX, Daniel. **Biography and society: the life history approach in the social sciences**. Beverly Hills: Sage publications, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 43ª ed., São Paulo: Brasiliense, 2003.
- FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. Sociologia – problemas e práticas, Nº 9, 1991. p. 171–177.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª Ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o Associativismo do terceiro setor. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 2005.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**, São Paulo: Cortez, 2004.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, nº 34, 2008. p. 287–324.
- NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 2ª ed., 1992.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica: por uma hermenêutica descolonizadora. **Coisas do Gênero**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 302-314, ago.-dez. 2016.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1), 2017. p. 6-26.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum**, Ano 2, volume 4 – jul-dez de 2008. p. 37 – 50.
- SANTOS, Héllen Thaís dos; GARMS Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. **II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, 2014. p. 4094-4016.
- SILVA, J. B. da; SILVA, E. F. da; LOPES, M. L.; SILVA, W. F. da. Diálogo intercultural no agreste e sertão pernambucanos: o Povo Pankará e os/ãs Artesãos/ãs do Alto do Moura. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 6, 2021. DOI: 10.5216/racs.v6.67758. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/67758>. Acesso em: 31 ago. 2021.
- SUÁREZ, Daniel Hugo. Orígenes, desarrollo y proyección de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en Argentina. **Boletín de noticias sobre educación**, Buenos Aires, Fundación Luminis, año 1, n. 7, nov. 2008. Disponível em: <<https://www.fundacionluminis.org.ar/>>. Acesso em: 16 dez. 2017.
- SUÁREZ, Daniel Hugo. Pesquisa narrativa: outras formas de conhecer. **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**, Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciência, Editora UFSM, 2017.

Submetido: 31/07/2022

Aprovado: 09/09/2022